

Exploración y compromiso en contextos de precariedad. Construcción de identidad psicosocial en adolescentes de cuatro escuelas de la ciudad de Lima

Exploration and commitment in precarious contexts. Construction of psychosocial identity in adolescents from four schools in the city of Lima

María Angélica Pease Dreibeibis*

Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú
mapease@pucp.edu.pe
ORCID: 0000-0003-2645-4580

Estefanía Urbano Flores

Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú
urbano.estefania@pucp.edu.pe
ORCID: 0000-0001-8421-5129

Cesar Marcelo Aranibar Chacon

Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú
cesar.aranibar@pucp.edu.pe
ORCID: 0000-0003-2404-8159

Monica Silvana Guerrero Concepción

Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú
monica.guerrero@pucp.edu.pe
ORCID: 0000-0003-2478-5888

Maria Fernanda Leiva Podestá

Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú
leiva.maria@pucp.edu.pe
ORCID ID: 0009-0008-3101-8170

Citar como: Pease Dreibeibis *et al.* (2025). Exploración y compromiso en contextos de precariedad. Construcción de identidad psicosocial en adolescentes de cuatro escuelas de la ciudad de Lima. *Desde el Sur*, 17(1), e0011.

RESUMEN

La construcción de una identidad psicosocial es tarea de la adolescencia, y se conquista con la exploración y posterior compromiso en diversas áreas según la teoría de Erikson. La evidencia transcultural muestra que no sucede igual en todas partes del mundo. Este estudio cualitativo con 20 adolescentes de cuatro escuelas de Lima (Perú)

* Autora corresponsal: María Angélica Pease Dreibeibis, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Correo: mapease@pucp.edu.pe

indagó por las variaciones en el proceso de construcción de identidad psicosocial. Se investigó cómo los procesos y estatus identitarios son comprendidos por las y los adolescentes. Los resultados revelan variaciones culturales en la posibilidad de explorar diversas opciones antes de comprometerse con una ocupación y construir pensamientos distintos a los de los padres. En las relaciones de amistad y pareja, también se evidencian particularidades contextuales, aunque hay más elementos en común que difieren de la imagen mediática de la adolescencia. Los resultados constituyen aportes para la comprensión del desarrollo adolescente en realidades culturalmente diversas como la peruana.

PALABRAS CLAVE

Exploración, compromiso, identidad psicosocial, desarrollo adolescente, psicología cultural

ABSTRACT

Constructing a psychosocial identity is the key task during adolescence and, according to Erikson's theory, it is achieved through exploration in different domains which leads to subsequent commitments. Cross-cultural evidence, however, shows that this process is not the same around the world. In this study, based upon interviews administered to 20 adolescents from 4 different schools of Lima, the capital city of Peru, we investigated variations in psychosocial identity construction processes and the way adolescents understood this process. Results reveal contextual variations regarding the possibility of exploring various options before committing to an occupation, and difficulties constructing values and ideas different from their parents which results in different ways to approach the experience of being adolescents. In the friendship and dating domains, although there are contextual variations, there are more common aspects. These results attempt to contribute to gaining a deeper understanding of adolescent development in culturally diverse contexts such as Peru.

KEYWORDS

Exploration, commitment, psychosocial identity, adolescent development, cultural psychology

Introducción

Construir una psicología adolescente que dé cuenta de la diversidad y de la desigualdad es una tarea pendiente en el Perú. Lima, la ciudad capital que alberga a la mayoría de adolescentes, está signada por la disparidad de oportunidades, que marcan adolescencias desiguales y que no han sido del todo estudiadas por la psicología peruana.

Algunas investigaciones (Pease *et al.*, 2021, Pease, 1999; Portocarreño, 1998) evidencian que la extendida teoría de identidad psicosocial de Erikson (1950) no estaría representando a adolescentes en contextos de pobreza, que, por necesidad económica, acortan su exploración para insertarse en el mundo laboral. El objetivo del presente estudio es analizar el proceso de construcción de identidad en adolescentes de cuatro contextos económica y culturalmente diversos de Lima desde el paradigma de la psicología cultural, y aspira a entablar un diálogo entre las teorías de la psicología general con los contextos de diversidad con la vivencia humana como unidad de análisis (Esteban, 2010).

La construcción de la identidad psicosocial es la tarea de la adolescencia según la teoría del desarrollo de Erikson (1959). Si bien este proceso continúa todo el ciclo vital, llega a una crisis en la adolescencia, cuando emergen con urgencia preguntas como «¿quién soy?» y «¿en qué quiero convertirme?». De resolverse exitosamente, se desarrollará un sentido coherente de uno mismo; de lo contrario, se permanecerá en un estado de confusión, que se suma a las tareas de desarrollo de etapas futuras (Erikson, 1959). La construcción de identidad se lleva a cabo gracias a dos procesos: la exploración, entendida como el cuestionamiento y la evaluación de diversas alternativas de creencias, valores y metas sobre distintas áreas de la vida (Grotevant, 1993); y el compromiso, entendido como la selección y adhesión a una o más de estas alternativas (Côté, 2009).

La operacionalización de esta teoría fue desarrollada por Marcia (1964, 1966) a partir de entrevistas a adolescentes hombres universitarios estadounidenses que indagaron sobre sus procesos de construcción de identidad respecto a la ocupación, visiones sobre la política y la religión. Marcia (1980; Kroger y Marcia, 2011; Marcia *et al.*, 1993) planteó una tipología de cuatro estatus identitarios: difuso, en moratoria, hipotecado y logrado.

El primero se caracteriza por la ausencia de exploración y de compromiso, que se asocia a baja autoestima, locus de control externo y poca autonomía (Marcia *et al.*, 1993; Schwartz *et al.*, 2006). La identidad en moratoria comprende una activa exploración sin compromiso y puede ir asociada a altos niveles de ansiedad; se considera una transición hacia el logro de identidad (Kroger y Marcia, 2011; Marcia *et al.*, 1993). La hipoteca

implica compromisos firmes sin que haya habido exploración. Las decisiones suelen tomarse adoptando elecciones de las figuras parentales u otra figura de autoridad, sin mayor elaboración; se vincula a una crianza autoritaria, bajos niveles de ansiedad y alta autoestima (Kroger y Marcia, 2011; Schwartz *et al.*, 2006). Finalmente, el estatus logrado implica haber realizado un compromiso relativamente firme luego de haber explorado. Este estatus es considerado la resolución exitosa de la crisis de identidad; se asocia a autoestima positiva, locus de control interno, bienestar y autonomía (Kroger y Marcia, 2011; Marcia *et al.*, 1993).

Si bien la construcción de la identidad ha sido el objeto de estudio central de la psicología adolescente dada su importancia para trazar un plan de vida factible (Erikson, 1968; Schwartz *et al.*, 2006), existen algunas críticas a esta teoría. Se señala que la clasificación por estatus no da cuenta de la complejidad del proceso (Côté y Levine, 1988; Grotevant *et al.*, 2017). Al respecto, destacan los enfoques narrativos, desde los cuales la identidad se construye mediante la elaboración de un discurso autobiográfico (McAdams y McLean, 2013; Montgomery, 2020). A partir de estas críticas, han surgido complementos o extensiones del modelo (Beyers y Luyckx, 2016; Crocetti y Meeus, 2015; Schwartz, 2009; Montgomery, 2020). Además, se cuestiona la validez externa de la teoría de Erikson, ya que ha sido construida a partir de participantes pertenecientes a sociedades WEIRD (Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic) (Heine, 2016; Sneed *et al.*, 2006). Es decir, se ha cuestionado si la teoría de Erikson explica el proceso de formación de identidad en adolescentes de otro tipo de sociedades, por ejemplo, de culturas más colectivistas, autoritarias, con condiciones de pobreza, etc. En ese sentido, Skhirtladze *et al.* (2016), estudiando adolescentes georgianos, encuentran que la exploración es poco adaptativa en contextos socioeconómicos inestables con prácticas parentales autoritarias. En el Perú este tema es poco investigado. Por un lado, Pease *et al.* (2015), investigaron adolescentes tardíos de ciencias y letras de una universidad privada de Lima Metropolitana, y observaron que en los primeros era más frecuente una identidad hipotecada. Asimismo, Jara (2010) encontró que adolescentes preuniversitarios presentan un estatus hipotecado.

Ahora, el corazón del modelo de Erikson y de Marcia supone que exista un proceso de exploración antes de asumir compromisos, premisa aceptada por la psicología general. Sin embargo, en culturas como la peruana esto resulta problemático porque la temprana inserción al mundo laboral es vista no como una actividad exploratoria como en sociedades WEIRD, sino como una necesidad económica. En el Perú, el 15,6 % de adolescentes estudia y trabaja y el 7,4 % solo trabaja (INEI, 2022). Además, las familias

requieren del apoyo de sus adolescentes para labores domésticas, lo que puede competir con el tiempo que le dedican a otro tipo de tareas de exploración (Rogoff, 2003). Estas prácticas son muy comunes en sociedades colectivistas, que valoran el sentido de comunidad y priorizan el bienestar de los demás (Rogoff, 2003; Paradise, 2005). El Perú se inclinaría más hacia el polo colectivista del *continuum* entre individualismo y colectivismo, especialmente en adolescentes de sectores pobres de la ciudad de Lima, los cuales provienen de culturas más tradicionales del interior del país. Los contextos culturales colectivistas construyen de manera distinta la importancia de la exploración autónoma de la identidad, en tanto la construcción misma de identidad puede depositarse en gran medida en el grupo (Hofstede, 2011; Rogoff, 2003).

Así, surge la pregunta de cómo se da el proceso de construcción de identidad en adolescentes de contexto heterogéneo y de precariedad como el limeño. Un estudio de Pease (1999), con jóvenes de diversos sectores socioeconómicos de Lima, identificó que las vivencias de la adolescencia difieren a partir del grado de asistencia adulta para poder estudiar. Si bien existían variaciones por sector socioeconómico sobre la exploración a nivel vocacional, había un discurso común referido a que la etapa en que se encuentran implica probar cosas distintas (aun cuando no tuvieran dicha posibilidad).

Igualmente, Portocarrero (1998) advierte que en el Perú existirían mandatos parentales diferenciados para jóvenes de clases medias y de sectores populares, hijos de migrantes de primera generación a la ciudad; los primeros consistentes con la tarea de exploración identitaria, y los segundos, dirigidos a convertirse en adultos lo antes posible para «sacar a la familia adelante». Finalmente, un reciente estudio de Pease *et al.* (2021) encontró variabilidad cultural en la vivencia del proceso de construcción de identidad en adolescentes de escuelas públicas peruanas; sin embargo, no se estudió a adolescentes de escuelas privadas y contextos más afluentes.

A partir de ello, nuestro estudio tiene como objetivo general analizar el proceso de construcción de identidad de adolescentes de cuatro contextos distintos de Lima, para analizar las variaciones socioculturales en los procesos de exploración y compromiso. Para ello, analizaremos su vivencia de exploración en cuatro dominios: la ocupación, la amistad, las relaciones de pareja y la distancia respecto a las opiniones y valores de sus cuidadores, indagando tanto respecto al grado de exploración y compromiso como a la manera en que entienden dichos procesos. En coherencia con la psicología cultural, entendemos el desarrollo humano como indesligable de su contexto, en tanto los procesos emergen a partir de la

participación de las personas en actividades colectivas (Cole, 1999; Esteban, 2010; Rogoff y Gutiérrez, 2011) y, por ende, lo que se espera de sus tareas de desarrollo variará según las tradiciones culturales (Rogoff, 2003).

Método

El estudio tiene un diseño fenomenológico-interpretativo, que apunta a describir el significado de la experiencia de un conjunto de personas sobre un fenómeno común (Cresswell, 2014); en este caso, la construcción de la identidad adolescente. Se optó por este diseño para el fenómeno de estudio en tanto se enfoca en comprender las representaciones y significados subjetivos (Høffding *et al.*, 2022) desde la perspectiva de las y los adolescentes, lo cual es pertinente para explorar el dinámico y complejo proceso de construcción de identidad.

La fenomenología se centra en comprender las percepciones y los significados subjetivos desde la perspectiva de los propios adolescentes, lo que resulta clave en la exploración de un fenómeno tan personal y dinámico como la identidad.

Específicamente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas para acceder a la representación de la vivencia del proceso de construcción de identidad, al igual que a la valoración de dichas experiencias y a la conceptualización de nociones como la idea de moratoria o exploración.

Participantes

Participaron 20 adolescentes de cuarto año de secundaria. La mayoría nació en Lima, a excepción de 4 que nacieron en Huancayo, Piura, Huanavelica y Venezuela. Sus edades oscilan entre los 14 y 17 años. La mitad de sus padres y madres nació en Lima y la otra mitad, en otros departamentos. Para garantizar que el grupo de participantes sea variado se contempló que exista un número equitativo entre hombres y mujeres (10 hombres y 10 mujeres). También que se pueda contar con estudiantes de alto y bajo rendimiento.

La unidad de análisis «contexto sociocultural» es operacionalizada a partir de factores socioculturales. Entendemos cultura como el conjunto de creencias e ideas que han sido aprendidas socialmente y devienen en ciertos patrones de comportamiento compartidos por una colectividad (Heine, 2016), perspectiva que se alinea con la de Geertz (2006) valorando la dimensión simbólica de la cultura. Comprendimos la escuela como un contexto compartido en el que circula información y se desarrollan redes de significado para sus estudiantes, y que los diversos contextos también pueden influir en su sociabilización. Por ello, las y los participantes seleccionados pertenecen a 4 instituciones educativas (IIEE): 1 de élite, 1

alternativa y 2 públicas (de Lima noreste y sudoeste), las cuales fueron seleccionadas de manera intencional para representar la adolescencia en diversos contextos de Lima. Para ello, se inició un proceso de selección de las escuelas que empleó como criterio principal el nivel socioeconómico familiar (medido por el ingreso familiar anual). También se tomó en consideración el distrito en donde estaban ubicadas (según clasificación de APEIM, 2021) y las características del local (ficha de observación).

La escuela *de élite* es de las más caras de Lima. Se ubica en un distrito afluente, cuyos habitantes pertenecen a los sectores socioeconómicos A y B, con un ingreso familiar que oscila entre los S/ 7278 y S/ 12 576 o más (APEIM, 2021). Está construida de material noble. Asimismo, cuenta con ambientes amplios y amueblados. Los padres de estos participantes se desempeñan en el sector empresarial (2 gerentes de empresas, 1 dueño de tienda y 1 profesor de equitación). Las madres trabajan también en este sector o son trabajadoras dependientes (2 trabajan en empresas familiares, 1 es aeromoza y 1 es vendedora en una tienda de zona afluente). Algo particular de esta escuela es que está atravesada por el denominado «muro de la vergüenza»¹, una muralla de 4,5 km que separa a dicho distrito de los distritos pobres que lo rodean, y que es fuertemente criticado como una representación de exclusión social (Fernández, 2018).

La escuela *alternativa* se localiza en un distrito de clase media, el cual representa un ingreso familiar promedio de S/ 6245 (APEIM, 2021). Está construida de material noble. Asimismo, cuenta con ambientes amplios y amueblados, pero son más pequeños que los de la escuela de élite. Los padres de familia mayoritariamente son trabajadores independientes (1 profesor, 1 hace tableros de luz, 1 fotógrafo y 1 se dedica a la casa). Las madres profesionales dependientes (1 profesora, 1 vendedora, 1 administradora de un proyecto cultural y 1 servidora pública). La denominación *alternativa* se refiere a cómo la escuela se define a sí misma, ya que trabaja de manera alterna al sistema educativo tradicional peruano. Entre sus prioridades formativas están la educación ciudadana democrática, la educación intercultural y el enfoque de género, además del fomento de la agencia para actuar en la realidad y transformarla.

La *escuela pública del noreste* se ubica en un distrito de niveles socioeconómicos C y D, con un ingreso familiar que va de S/ 2770 a S/ 4239 (APEIM, 2021). Se sitúa cerca de un cerro y de una de las principales cárceles de la ciudad. Tiene zonas de material noble, aulas prefabricadas y áreas

1 El «muro de la vergüenza» de La Molina fue construido en 2011, y separa un asentamiento humano de Villa María del Triunfo de una urbanización en La Molina.

en construcción. Los ambientes son pequeños y no cuentan con buena iluminación ni adecuado mobiliario. Los padres de familia generalmente desempeñan oficios (2 trabajan en construcción, 2 son choferes, 1 es albañil y 1 tiene un negocio propio) y las madres son predominantemente amas de casa (4 amas de casa, 1 tiene un negocio propio, 1 es vendedora y 1 trabaja en un casino). La escuela se ubica en el distrito más poblado de Lima, considerado industrial, y con problemas de inseguridad ciudadana (INEI, 2018) y contaminación (INEI, 2019). La escuela sigue las normativas y el currículo del Ministerio de Educación del Perú, por lo que enfatiza el desarrollo de habilidades para el trabajo y, por ello, tienen talleres de oficios en secundaria. El horario de secundaria es en la tarde, porque algunos estudiantes trabajan por la mañana.

La *escuela pública del sur* se localiza en una zona comercial. La mayoría de sus habitantes pertenecen a los sectores socioeconómicos C y D (APEIM, 2021). Está construida con material noble, con algunas aulas prefabricadas, y tiene menos ambientes, más estrechos y precarios que la escuela del noreste. Los padres de familia se desempeñan como trabajadores no profesionales y las madres son amas de casa o trabajadoras no profesionales. El distrito al que pertenece fue fundado tras el movimiento migratorio del campo a la ciudad de 1970. Algunas de las casas no están hechas de material noble ni cuentan servicios básicos. Al igual que en el caso anterior, la escuela sigue los lineamientos y políticas del Ministerio de Educación (Minedu). No hay una orientación hacia el trabajo como en la escuela anterior, y si bien hay un uso del uniforme, este es más laxo.

Instrumentos recolección de la información

Entrevistas semiestructuradas: la guía de entrevista se elaboró a partir de la revisión bibliográfica y de instrumentos de medición de identidad en distintas realidades culturales. Se validó respecto a sus ejes temáticos, su ajuste al constructo y su lenguaje con cinco expertas, y se realizó un piloto con dos adolescentes (varón y mujer), uno con preguntas en los dominios de ocupación futura, distancia respecto a las ideas y valores de sus padres, relaciones de amistad y relaciones de pareja. Se indaga por cómo es la exploración y compromiso de las y los adolescentes en cada uno de ellos.

Ficha sociodemográfica: recogió los datos sociodemográficos de cada participante (edad, lugar de residencia, número de hermanos, personas con las que vive y sus respectivas ocupaciones).

Ficha de observación: se completó una guía de observación que permitió retratar el espacio físico de cada escuela, del barrio al que pertenece y los incidentes o acontecimientos relevantes durante las visitas.

Procedimiento

Se seleccionaron cuatro escuelas que permitieran representar diversidad de vivencias de la adolescencia en Lima. Se realizaron entrevistas a las autoridades de cada IE (directoras, subdirectoras) para confirmar las características identificadas. Se envió una carta formal a cada IE solicitando su participación, explicando el propósito de la investigación y los cuidados éticos correspondientes. Se firmó un compromiso con la IE respecto al manejo de la información y a los protocolos éticos. Se enviaron los consentimientos informados a los cuidadores de las y los participantes, que debieron ser firmados antes de las entrevistas. Se hizo lectura del consentimiento informado a cada participante y se tomó su asentimiento oral. Las entrevistas se realizaron dentro de las IIEE y duraron en promedio de 90 minutos. Fueron grabadas y transcritas literalmente. Al finalizar el trabajo de campo y como parte del proceso de devolución, se entregó una donación de libros para sus bibliotecas, recolectados de académicos de nuestra universidad. Se acordaron diversas modalidades para la devolución de los resultados en función de los intereses y necesidades de cada IE.

Cabe señalar que todos los procesos éticos llevados a cabo se adecuan a los protocolos éticos recomendados por la Asociación Americana de Psicología (APA) para la investigación con seres humanos, los cuales son reconocidos y validados por el Comité de Ética para la Investigación y el Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Análisis de la información

Se llevó a cabo un análisis temático de la información (Braun y Clarke, 2006) tomando como referencia las categorías identificadas en estudios previos sobre el tema. Se realizaron sesiones de discusión entre el equipo de investigadores con el fin de buscar patrones en las respuestas y así organizar la información de manera consensuada.

Resultados y discusión

Los resultados están organizados en los cuatro dominios indagados: ocupación, distancia respecto a las ideas y valores comparados con los de los padres, relaciones de amistad y relaciones de pareja. En cada uno se reporta la exploración a nivel práctico y a nivel mental.

Ocupación futura

Las y los participantes, salvo uno, están pensando en su ocupación futura. La mayoría considera una carrera universitaria como principal opción y un pequeño grupo, carreras no universitarias (pilotaje, enfermería,

cosmetología). Nadie tiene como opción trabajar apenas termine la secundaria. En las escuelas públicas, hay quienes aspiran a estudiar y trabajar simultáneamente al salir de ellas.

Pese a esta vivencia común, existen diferencias contextuales respecto al grado de exploración. Todos los participantes de la escuela alternativa consideran varias carreras universitarias con las que aún no se han comprometido. Pese a que no han iniciado una búsqueda activa de información, empezarán a hacerlo en un futuro cercano. Explican que, en el último año de escolaridad, su escuela les brinda un curso especial para elegir qué hacer al terminar la secundaria. Comentan que aclararán sus decisiones en dicho curso. Otra particularidad es que reconocen la necesidad de informarse antes de decidir. Identifican este proceso como parte del autoconocimiento, ligado a la exploración y elaboración en el plano mental:

No estoy segura, estoy viendo todavía qué cosas, qué posibilidades hay. Pero estaba leyendo un poco sobre periodismo, sobre sociología, y en la Cato [Universidad Católica] esta carrera de Comunicación para el Desarrollo [...]. No lo tengo muy claro. Antes era como que pensaba mucho en la publicidad, pero... como que me arrepentí un poco porque no sé, fui leyendo y, o sea, fui viendo más carreras que me gustaron más (Teresa, 16 años, escuela alternativa).

En la escuela de élite, las mujeres ya han establecido compromisos claros con una ocupación, mientras que los hombres aún evalúan alternativas. Las dos adolescentes que ya se comprometieron con una opción ocupacional han atravesado un proceso de exploración previo al compromiso, en el que sus padres u otras figuras adultas las han acompañado.

Desde chiquitita [...]. Yo me cerré en Zoología y no conocía nada más, entonces mi papá [...] Me llevó al Parque de las Leyendas a practicar como veterinaria. Y justo [había] unos veterinarios y hablé con ellos y, entonces, como que estoy planeando fácil, porque lo que yo siento y es lo que le digo a mi papá es: en Perú no hay muchas oportunidades, porque, por ejemplo, lo que yo quiero no es algo muy conocido acá. [...]. Porque a veces yo decía: «Ya, Zoología», y después: «No, yo no la hago estar metida en un laboratorio, yo quiero ser la que los cure, la que se ensucie las manos», entonces digo: «Ya, Veterinaria» (Denisse, 16 años, escuela de élite).

Algunos adolescentes varones del colegio de élite contemplan opciones vocacionales. Así, Manuel (17 años, escuela de élite) comenta: «Muchas personas me han dicho que estudie algo [...] aunque no sea lo que quieras estudiar o no sepas lo que quieres hacer, estudia algo para después formarte como persona con ese dinero. Tener una base segura de ingresos». En este caso, más que una exploración para identificar un camino

ocupacional que represente lo que son y desean ser, como lo entiende la teoría de Erikson (1959) y Marcia (1980), tendríamos aquí una suerte de búsqueda ansiosa y persistente de una opción vocacional que sustituya aquello que realmente desean hacer.

Encontramos que, en las cuatro escuelas, algunos manifiestan un deseo de dedicarse al arte. No obstante, en las escuelas públicas han sido desalentados por sus familias.

A mí me gustaba bailar, pero mis papás decían: «¡No, que eso...!», principal mi papá, porque yo había entrado en un elenco de baile. [...] Le dije a mi papá: «Papá, para entrar al elenco». Me dijo, este, «No te va a servir pa nada, piensa en tu futuro, solamente piensa en estudiar, estudiar, estudiar» (Nelly, 14 años, escuela pública del noreste).

Vemos así que la exploración de identidad en el ámbito ocupacional también está marcada por los intereses y por su valoración social, por lo que se pueden sancionar algunas opciones. Ello ocurre independientemente de los recursos económicos de cada adolescente, pues incluso en las escuelas de élite se desalienta que sigan una carrera artística. Eso no ocurre en la alternativa, donde sí reciben más apoyo.

A diferencia de las escuelas privadas, en las públicas tenemos ausencia de exploración, ya sea con o sin compromiso posterior. Aparece además una respuesta inmediata, casi automatizada por asistir a la universidad (principalmente) o a seguir estudios superiores, que no pasa necesariamente por una elaboración, lo cual se ha encontrado en estudios previos (Pease *et al.*, 2021; Urbano, 2019) y coincide con las ideas de Yoder (2000) y los hallazgos de Skhirtladze *et al.* (2016), quienes señalan que, en sociedades colectivistas y económicamente inestables, hay menores niveles de exploración. No obstante, a diferencia de lo que sucede con sociedades occidentales o WEIRD (Heine, 2016), su decisión no se basa en copiar modelos parentales, pues la opción de ir a la universidad difiere de la realidad de sus padres. Esta no es una hipoteca debido a la identificación con los padres. Más bien identifican con rapidez, sin exploración previa, motivos para optar por una opción y luego se comprometen firmemente con ella. Este compromiso no proviene del autoconocimiento ni de información certera de la carrera, sino más bien de información superficial y estereotipada. Así, Armando (16 años, escuela pública del noreste) ha elegido Ingeniería Industrial debido a que le gustan las máquinas: «Maquinarias más que todo, las cosas. Un primo me habló que era bonita, hablaba más de matemática. Podías viajar también [...] y conocer distintos lugares del Perú, también, arreglando, viajando, con empresas». La única diferencia entre las escuelas públicas es que en la del sur aparecen menores niveles

de elaboración sobre la ocupación futura. La mayoría señala que desea ir a la universidad sin identificar una carrera con claridad. El compromiso es con la universidad.

En ambas escuelas públicas hay desinformación sobre las opciones ocupacionales y falta de orientación adulta. La decisión de ir a la universidad es celebrada por la familia y por la escuela sin guiarlos en el proceso. En muchos casos se refieren a una identificación de carrera como producto del consejo exiguo de algún adulto. Así, por ejemplo, Jaime (16 años, escuela pública del sur) reconoce que no le gusta enseñar, pero un docente le dijo: «Puedes ser un buen *teacher*» y desde ahí «como que ya me empezó a gustar lo que me dijo». Es decir, la sola mención de que podría seguir esa ruta cambia la percepción que tiene de su propio interés. Algunos no consideran la importancia de buscar información sobre las carreras antes de elegirlos, lo cual los acerca a una identidad difusa. Así, Alejandro (16, escuela pública del sur) nos dice que aún no sabe qué hará al salir del colegio: «Aún sigo pensando [...]. Me llaman mucho las letras y ando perdido en los números», dice, pero ello no conlleva identificar qué le gusta hacer. Le preguntamos si piensa trabajar o estudiar y señala: «Dependiendo si puedo estudiar... Si falta economía, tendré que trabajar por mientras». Alejandro se ocupa toda la tarde del negocio familiar (cabina de internet) y le gusta dibujar. En general, no imagina un futuro para él. La difusión e hipoteca identitaria entonces parecen principalmente dos respuestas ante la falta de acompañamiento, de modelos y de recursos económicos.

Las diferencias encontradas en términos de los continuos de exploración y compromiso entre adolescentes de diversos contextos dan cuenta de lo que planteó Portocarrero (1998) respecto a mandatos generacionales diferenciados para adolescentes de sectores populares y de clases medias. También coincide con los hallazgos de Pease (1999), según los cuales las y los adolescentes de sectores populares limeños aspiran a una educación superior; sin embargo, no tienen claridad del camino para alcanzarla. Resulta muy palpable, además, la falta de soporte del mundo adulto (Urbano, 2019), en contraste con sus pares de escuelas privadas que reciben acompañamiento de sus familias y escuelas.

Revisión de las ideas de sus padres y madres

Para Erikson (1959), la revisión, la eventual toma de distancia y la elaboración de las ideas y valores de las y los cuidadores son cruciales; aun cuando luego se regrese a compartir muchos de estos, como suele pasar, según estudios longitudinales (Berger, 2007; Lerner y Galambos, 1998). En este dominio encontramos marcadas diferencias entre escuelas públicas

y privadas en términos de los niveles de exploración y de la valoración asignada a dicho proceso. Mientras en las públicas hay poca revisión y elaboración de las ideas y valores de los padres y madres, en las privadas se observa una intensa revisión de las mismas.

En las escuelas públicas se valoran negativamente las discrepancias respecto a las ideas de los cuidadores, y se considera deseable el estar de acuerdo siempre. Así, María (16 años, escuela pública noreste) menciona que valora «casi las mismas cosas que su padre», porque él se las ha enseñado. Particularmente en las mujeres, de haber alguna diferencia, la tendencia es acatar sin cuestionar. Ello da cuenta de cierta pasividad ante la discrepancia, muy asociada a relaciones autoritarias con los padres (Steinberg *et al.*, 1992), las cuales son comunes en contextos culturales más orientados al colectivismo (Rogoff, 2003). Así, Nelly (14 años, escuela pública del noreste) dice: «No, entre mis padres y yo, este, no, no tenemos ideas distintas [...] yo no puedo discutir con mis papás porque ellos siempre van a aconsejar para bien».

En la escuela de élite, revisan las ideas y valores de sus cuidadores, por lo que se sitúan más cerca de la moratoria en el modelo de Marcia (1980). Así, Denisse (16 años, escuela de élite) señala: «Feminismo, derechos de los gays, cosas así. Yo soy pro todo eso, o sea, yo tengo, soy la típica *millennial* que está con todo eso. Pero mi papá, por ejemplo, dice que no».

En la escuela alternativa, también hay una activa revisión de las ideas de sus cuidadores. Realizan evaluaciones bastante complejas respecto a qué ideas aceptan y de cuáles se distancian, y afirman compromisos con ciertas posiciones. Ello los llevaría a estar muy cerca de un logro de identidad, proceso que ocurre más bien en la adolescencia tardía. Sus discursos están cargados asimismo de elaboraciones sobre el proceso de revisar dichas ideas y reflexionar sobre lo que supone construir ideas propias, proceso coherente con el tipo de cultura escolar de la cual forman parte, en la que se privilegia el pensamiento crítico.

Amistad

La mayoría de adolescentes explora frente a las ideas que elaboran en torno a la amistad (su función y características), así como en las vivencias de la amistad. Mentalmente, vienen construyendo una imagen sobre la amistad ideal y lo que significa ser un buen amigo o amiga. Este hallazgo es esperable, ya que, como sustentan estudios previos (Brown y Klute, 2003; Pease *et al.*, 2021), las amistades son fundamentales durante la adolescencia. A diferencia de lo que sucede en otros dominios, donde aparecen diferencias contextuales, aquí la mayoría atraviesa el mismo proceso, ampliando su círculo de amistades. Por ejemplo, Jaime (16 años, escuela

pública del sur) señala: «Antes no me gustaba mucho conocer personas, era más tímido. Pero ahora como que me está gustando más explorar y conocer nuevas personas, nuevos amigos». Ello coincide con que la moratoria se vuelve mucho más activa en la adolescencia media (Marcia *et al.*, 1993). En la misma línea Rodrigo (15 años, escuela alternativa) señala:

El año pasado no me relacionaba con ningún otro grupo que sea el mío [...] este año, hasta me han dicho el mejor amigo de la promo. Porque he estado bastante, este, no sé, he pasado bastantes momentos con la promo y no con solo una o dos personas, sino con todos.

Las visiones sobre lo que debe ser un amigo o amiga atraviesan los diversos contextos; y se resume en la idea de «estar ahí siempre» y contar con apoyo constante. En las cuatro escuelas coinciden en rechazar la traición, entendida como falta de discreción en una amistad. Jonás (15 años, escuela pública del noreste) menciona que lo que nunca debe hacer un amigo es: «Fallarme. Uno que yo le cuento algo y contárselo a otro». En la misma línea, Sara (16 años, escuela de élite) señala: «Por ejemplo, ya, uno como que... al chismoso, o sea que le cuentas algo y no le puedes contar algo porque ya todo el mundo se enteró, no [de ese no sería amigo]».

Algunos identifican que sus ideas sobre la amistad han cambiado en los últimos años, sobre todo a partir de experiencias recientes con sus pares que les han «fallado». Adicionalmente, se encontró un rechazo por amistades que podrían llevar a lo que llaman el «mal camino» (drogas, alcohol, pandillaje) en las escuelas públicas. Esta representación ya ha aparecido en estudios previos (Aranibar, 2019; Pease *et al.*, 2022). Ello va en sintonía con su preocupación por tener metas claras y firmes en el dominio ocupacional, a las cuales deben defender del peligro del «mal camino». Jorge (16 años, escuela pública del noreste) comenta: “[no sería un potencial amigo o amiga] alguien que se vaya por el mal camino [...] o sea, que se vaya a las drogas, al alcohol, esas cosas».

En las mujeres, aparecen reflexiones sobre ser cautas antes de entablar una amistad. Nelly (14 años, escuela pública del noreste) menciona que antes hablaba con alguien y ya la consideraba su amiga, pero ahora prefiere conocer más a la persona: «Me tomo mi tiempo, bastante largo tiempo para conocerla bien, bien, bien y después ya, que sea como mi mejor amiga». Sara (16 años, escuela de élite) comenta: «Hace algunos años yo solamente me fijaba [...] que si era muy graciosa, ya, qué chévere, o sea, como que “ah es mi amiga”. Pero, ahora, sí me fijo más en qué tan buena amiga es».

Un aspecto destacable es que, en ningún contexto indagado, las y los participantes responden a las representaciones de la cultura pop y en los

medios de comunicación. No encontramos grupos cerrados definidos en torno a actividades o a estatus social, no aparecen grupos en pugna entre sí o adolescentes migrando de uno a otro para tratar de encajar. El único grupo claramente identificado como un «otro» con el cual no entablar una amistad es el adolescente «malo», «en riesgo», «que se pierde».

Salidas y relaciones de pareja

Se encontraron diferencias marcadas entre lo mental, es decir, las ideas respecto a las salidas y las relaciones de pareja, y la experimentación respecto a ellas. Mentalmente, en las cuatro escuelas están construyendo ideas sobre lo que debería y no debería ser una potencial pareja. María (16 años, escuela pública del noroeste) comenta:

Debe ser alguien centralizado, pensar bien sus ideas y siempre, ser bien respetuoso. Y no me interesaría la calidad de vida que tiene, sino cómo es él, tener un buen corazón, valorarse a sí mismo y querer a sí mismo y aceptarse porque si una persona no se quiere, jamás va a querer a otra persona.

Las mujeres presentaron mayor elaboración sobre las relaciones de pareja. Algunos hombres manifestaron incluso no haber pensado sobre este tema antes. Así, Gianfranco (16 años, escuela de élite) comenta: «O sea, conoces a alguien y ya. O sea, no es que tengas un tipo de persona, no creo, no creo que eso exista. O sea, que tal persona porque es así, así, así sea mejor para ti».

Ahora, en el plano de la experimentación aparecen diferencias contextuales. En la escuela alternativa todos exploran sobre lo que supone ser y tener pareja. El total de participantes de esta escuela están en una relación o han tenido pareja o salidas antes. En las otras escuelas, sin embargo, la mayoría de mujeres nunca ha salido con alguien ni ha tenido pareja y más bien tiene un compromiso firme con no tener pareja, debido al consejo de autoridades como la iglesia o sus padres. Además, son estas adolescentes quienes presentan compromisos más rígidos en el área de ocupación y son quienes menos cuestionan las ideas y valores de sus padres.

[¿No has salido nunca con nadie?]. No. Siempre salgo con mis compañeras, compañeros en grupo. Nunca he salido sola. [¿Nunca has salido sola con un chico?]. No. [¿Y tampoco has tenido enamorado?]. No. Y yo creo que esa etapa todavía va a demorarse un poquito. No me llama la atención mucho los chicos (Milagros, 15 años, escuela pública del noreste).

Dicho nivel de compromiso y la elaboración en torno a este es más visible en el caso de las mujeres de escuelas públicas, aunque también en

la escuela de élite. Conforme más fuerte es el compromiso respecto a la ocupación futura, menos disposición a explorar en términos de pareja. En ambos contextos la exploración en términos de pareja es desalentada; en las escuelas públicas debido al temor por el embarazo adolescente como amenaza al futuro. En las de escuela de élite, aparece el miedo a que la pareja obstaculice el nivel de logro ocupacional que puedan alcanzar. En ese sentido, opera lo mismo con expresiones diferentes, interponiéndose una barrera en la exploración femenina. Nada de esto ocurre en el caso de los varones de las cuatro escuelas, que exploran activamente en términos de pareja.

Conclusiones

A través de esta investigación hemos podido establecer un diálogo con la teoría de Erikson (1959) y su operalización por Marcia (1980). Si bien la teoría de Erikson resulta explicativa para esta realidad en tanto la construcción de identidad es central durante la adolescencia a través de la exploración y el compromiso, la operacionalización en estatus identitarios no explica algunos procesos que viven las y los adolescentes entrevistados. Aparece la necesidad de redefinir las nociones de exploración y compromiso y de evaluar la funcionalidad de cada estatus identitario dentro de cada cultura.

Mientras la hipoteca en el modelo de Marcia (1980) se caracteriza por ser un calco de los modelos de figuras significativas, para las y los adolescentes entrevistados, la hipoteca en este estudio es un compromiso poco informado, no sostenido en figuras de identificación. La hipoteca en escuelas públicas aparece como una respuesta automatizada ante la angustiada pregunta respecto a la ocupación futura, en un contexto que fomenta la educación superior (que les aleja del «mal camino»), pero que no brinda suficiente soporte para alcanzarla.

Algo similar ocurre en términos de pareja. Las mujeres de todas las escuelas, menos la alternativa, se comprometen firmemente con la idea de no explorar a nivel de pareja, no por una identificación con un modelo, sino como respuesta ante la amenaza de sus planes futuros por un embarazo o pareja que las detenga. Dicho temor es sostenido y reforzado por cuidadores, docentes e iglesias, desde una socialización patriarcal.

Respecto de las ideas y los valores de los cuidadores, la hipoteca de las y los adolescentes de escuela pública es una norma sociocultural; es decir, se debe coincidir con las ideas de los padres y no cuestionarlas, pues discrepar genera conflictos. Ello podría reflejar una crianza diferenciada con prácticas más autoritarias (Steinberg *et al.*, 1992), pero a su vez nociones de autonomía colectivistas, en las que la identidad y el bienestar

se construyen sobre una buena relación con la colectividad (Cienfuegos-Martínez *et al.*, 2016). Por ello, no se debería juzgar con criterios individualistas este proceso, pues en este contexto no discrepar de los padres podría representar ajuste psicológico, como han encontrado otros estudios en sociedades colectivistas (Skhirtladze *et al.*, 2016).

Estos resultados nos llevan a cuestionar algunas premisas de las teorías de Erikson (1959) y Marcia (1989) sobre su poder explicativo para la realidad cultural peruana, lo cual deviene en una necesidad de construir modelos teóricos adecuados a ella. Si bien encontramos variaciones en adolescentes de Lima, hipotetizamos que las diferencias con respecto a estos *status* serán aún mayores en otras regiones del Perú.

Conviene precisar que los cuatro dominios investigados son relevantes para la construcción de identidad de las y los adolescentes de los distintos contextos; hay variaciones contextuales ya sea en función del tipo de escuela o por género. En el dominio amistad, se encontró que las y los adolescentes exploran tanto en el ámbito de las ideas como en la práctica lo que significa ser un buen amigo o amiga y valoran el apoyo constante en sus amistades, mientras que rechazan la traición. Específicamente, en las y los participantes de las escuelas públicas, se encontró un marcado rechazo hacia adolescentes que están en el mal camino (drogas, alcohol, pandillaje).

En el dominio de salidas y relaciones de pareja, aparecen algunas diferencias por género. Mientras las mujeres tienen ideas elaboradas sobre lo que desean y rechazan en una relación de pareja, los hombres no elaboran tanto. Asimismo, mientras las mujeres no tienen una relación de pareja y dicen preferir no tenerla durante esta etapa, los hombres o bien tienen parejas o no presentan un rechazo por tenerlas. Ello daría cuenta de un proceso de socialización distinto entre hombres y mujeres con respecto a esta área. No obstante, las diferencias por género están ausentes en la escuela alternativa, pues tanto hombres como mujeres se encuentran en plena exploración en esta área de su vida, lo cual está alineado con el enfoque de género de esta institución educativa.

En el dominio de ideas y valores, se encontraron diferencias entre las escuelas públicas y privadas. En las y los adolescentes de ambas escuelas públicas hay poco cuestionamiento y elaboración con respecto a las ideas y valores de los padres. Ello podría dar cuenta de un patrón de crianza diferenciado con prácticas más autoritarias (Steinberg *et al.*, 1992), pero también puede dar cuenta de nociones de autonomía particulares; más en consonancia están las que existen en sociedades colectivistas, en las que gran parte de la identidad y del bienestar se construyen a partir del

bienestar de la colectividad (Cienfuegos-Martínez *et al.*, 2016). Por ello, no se debería juzgar con criterios individualistas este proceso, pues en este contexto no discrepar de los padres podría representar ajuste psicológico, como han encontrado otros estudios en sociedades colectivistas (Skhirtladze *et al.*, 2016). En el caso de las y los adolescentes de las escuelas particulares, ha habido o hay un proceso de exploración con respecto a las ideas y valores de los padres. En el caso de la escuela alternativa, esta evaluación de ideas ha devenido en irse comprometiendo con algunas de las de sus cuidadores, mientras que en la escuela de élite, las y los adolescentes están formando ideas y valores distintos a los de sus padres y madres.

En el dominio de la ocupación, las diferencias son aún más marcadas. En la escuela alternativa, las y los adolescentes contemplan mentalmente varias ocupaciones y reconocen que iniciarán un proceso de búsqueda activa de información sobre esta área de su vida en la que su escuela les sostiene. En la escuela de élite, hay diferencias de género. Mientras las mujeres han pasado por un proceso de exploración para identificar opciones vocacionales asistidas por sus familias, los hombres aún exploran varias alternativas mentalmente. Lo que tienen en común las y los adolescentes de estas escuelas, además, es que hay participación directa del mundo adulto en sus procesos de toma de decisiones. En las escuelas públicas las y los adolescentes han establecido compromisos firmes y poco informados con respecto al asistir a la universidad, y además buscan ser estudiantes universitarios de primera generación (Pascarella *et al.*, 2004), es decir, tomar un camino muy distinto al de sus padres en el terreno ocupacional. En el caso de no haber establecido dichos compromisos, tampoco están en un proceso de búsqueda activa ni reportan que la emprenderán en un futuro próximo. Dichos compromisos o dicha renuencia a elaborar en torno al tema ocupacional coinciden, sin embargo, en ser poco elaborados mentalmente. Parecen, por el contrario, ser respuestas automatizadas que evitan un tema que tienen poco claro y en que se encuentran poco acompañados. En muchos adolescentes de las cuatro escuelas, hay un interés por seguir carreras artísticas; no obstante, ellas son desalentadas por sus padres, excepto en la escuela alternativa.

En síntesis, existen variaciones en función de los contextos socioculturales en el proceso de construcción de identidad en las y los adolescentes de la ciudad de Lima. Si bien lo socioeconómico, tal como concluyeron Portocarrero (1998) y Pease (1999), es un factor central, pues las y los adolescentes de escuelas particulares tienen mayores licencias para explorar en términos de su identidad, existen otros elementos culturales que también van a pautar este proceso. Un aspecto crucial es el potente rol que tiene la escuela como agente transformador de estos procesos. Así, en la

escuela alternativa tenemos adolescentes que se encuentran en un activo proceso de exploración en los cuatro dominios; además, esta exploración no es ansiosa, sino acompañada por docentes y cuidadores, que hacen de este proceso uno bastante feliz. Ello nos muestra el rol crucial que tiene la escuela en este proceso.

Los resultados de esta investigación sugieren que, en la formación de identidad adolescente, la escuela y los padres (con sus discursos explícitos e implícitos y sus acciones) tienen un rol fundamental. Por ello, es necesario desarrollar teorías que se adecúen a las distintas realidades, para así generar políticas educativas culturalmente pertinentes que sirvan a las y los adolescentes del Perú.

Contribución de autoría

Conceptualización: María Angélica Pease Dreibelbis.

Metodología: María Angélica Pease Dreibelbis.

Software: María Angélica Pease Dreibelbis, Estefanía Urbano Flores, Cesar Marcelo Aranibar Chacon, Monica Silvana Guerrero Concepción.

Validación: María Angélica Pease Dreibelbis.

Análisis formal: María Angélica Pease Dreibelbis, Estefanía Urbano Flores, Cesar Marcelo Aranibar Chacon, Monica Silvana Guerrero Concepción.

Investigación: María Angélica Pease Dreibelbis, Estefanía Urbano Flores, Cesar Marcelo Aranibar Chacon, Monica Silvana Guerrero Concepción.

Recursos: María Angélica Pease Dreibelbis, Estefanía Urbano Flores, Cesar Marcelo Aranibar Chacon, Monica Silvana Guerrero Concepción.

Curaduría de datos: María Angélica Pease Dreibelbis, Estefanía Urbano Flores, Cesar Marcelo Aranibar Chacon, Monica Silvana Guerrero Concepción.

Escritura (borrador original): María Angélica Pease Dreibelbis, Estefanía Urbano Flores, Cesar Marcelo Aranibar Chacon, Monica Silvana Guerrero Concepción.

Escritura (revisión y edición): María Angélica Pease Dreibelbis, Maria Fernanda Leiva Podestá, Estefanía Urbano Flores, Cesar Marcelo Aranibar Chacon, Maria Fernanda Leiva Podestá.

Visualización: María Angélica Pease Dreibelbis, Estefanía Urbano Flores, Cesar Marcelo Aranibar Chacon.

Supervisión: María Angélica Pease Dreibelbis.

Administración del proyecto: María Angélica Pease Dreibelbis.

Adquisición de fondos: María Angélica Pease Dreibelbis.

Fuente de financiamiento

Fondo Universitario de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

Queremos transmitir nuestro profundo agradecimiento a todas las escuelas que participaron del estudio, sobre todo a las y los adolescentes que nos compartieron sus vivencias. También a la PUCP por el financiamiento de la investigación a través del fondo FOCAI y todas y todos los miembros del Grupo de Investigación Psicología, cultura y género de la Facultad de Psicología de la PUCP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranibar, C. (2019). *Ser adolescente en Cusco: representaciones sociales de la adolescencia en adolescentes de una escuela pública de Cusco*. [Tesis de licenciatura en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/15003>

Asociación Peruana de Empresas de Inteligencia de Mercados, APEIM. (2016). *Niveles socioeconómicos 2021*. <http://apeim.com.pe/wp-content/uploads/2021/10/niveles-socioeconomo%CC%81micos-apeim-v2-2021.pdf>

Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Médica Panamericana.

Beyers, W. y Luycx, K. (2016). Ruminative exploration and reconsideration of commitment as risk factors for suboptimal identity development in adolescence and emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 47, 169-178. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.018>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brown, B. B. y Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 330-348). Blackwell Publishing.

Cienfuegos-Martínez, Y., Saldívar-Garduno, A., Díaz-Loving, R. y Avalos-Montoya, A. D. (2016). Individualismo y colectivismo: caracterización y diferencias entre dos localidades mexicanas. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2534-2543.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Morata.

Côté, J. E. y Levine, C. (1988). A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8, 147-184.

Côté, J. E. (2009). Identity formation and self-development in adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 266-304). John Wiley y Sons.

Creswell, J. W. (2014). *Qualitative inquiry y research design. Choosing among five approaches*. (3.ª ed.). SAGE.

Crocetti, E. y Meeus, W. (2015). The identity statuses: Strengths of a person-centered approach. En K. McLean y M. Syed (eds.), *The Oxford handbook of identity development* (pp. 97-114). Oxford University Press.

Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological Issues*, 1, 1-171.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Norton.

Esteban, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Aresta.

Fernández, C. (19 de noviembre de 2018). Alcalde electo de La Molina: «[El “muro de la vergüenza”] va a desaparecer». *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/alcalde-electo-molina-muro-vergueenza-desaparecer-noticia-578911-noticia/?outputType=amp>

Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Gedisa

Grotevant, H. D. (1993). The integrative nature of identity: Bringing the soloists to sing in the choir. En J. Kroger (ed.), *Discussions on ego identity* (pp. 121-146). Lawrence Erlbaum Associates.

Grotevant, H. D., Lo, A. Y., Fiorenzo, L. y Dunbar, N. D. (2017). Adoptive identity and adjustment from adolescence to emerging adulthood: A person-centered approach. *Developmental Psychology*, 53(11), 2195-2204. <https://doi.org/10.1037/dev0000352>

Heine, S. J. (2016). *Cultural psychology*. University of British Columbia.

Herrera, D. I., Matos, L. y Martínez, P. (2015). Future time perspective and life satisfaction in adolescents and youngsters: A cross cultural study. *Revista de Orientación Educativa*, 29(55), 37-55.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede Model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>

Høffding, S., Martiny, K. y Roepstorff, A. (2022). Can we trust the phenomenological interview? Metaphysical, epistemological, and methodological objections. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 21(1), 33-51. <https://doi.org/10.1007/s11097-021-09744-z>

Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI. (18 de enero de 2018). Lima alberga 9 millones 320 millones 320 mil habitantes al 2018. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-n-007-2018-inei-2.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI. (2019). *Perú. Anuario de estadísticas ambientales*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1704/libro.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI. (2022). Estado de la niñez y la adolescencia. <https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/03-informe-tecnico-ninez-y-adolescencia-abr-may-jun-2022.pdf>

Jara, L. (2010). Identidad vocacional en el tránsito del colegio a la universidad y en los primeros años de vida universitaria. *Persona*, (13), 137-157. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212008>

Kroger, J. y Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. En S. Schwartz, K. Luyckx y V. Vignoles (eds.) *Handbook of identity theory and research* (pp. 31-53). Springer.

Lerner, R. M. y Galambos, N. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446.

Luyckx, K., Goossens, L. y Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42, 366-380. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.366>

Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, «general maladjustment», and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118-133.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Wiley.

Marcia, J., Waterman, A., Matteson, D., Archer, S. y Orlofsky, J. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Springer-Verlag.

McAdams, D. P. y McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 233-238. <http://doi.org/10.1177/0963721413475622>

Meeus, W., Van de Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S. J. y Branje, S. (2010). On the progression and stability of adolescent identity formation. A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence. *Child Development*, 81(5), 1565-1581. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01492.x>

Montero, C. (2012). Adolescentes: quiénes son y dónde están. [Conferencia]. Ciclo de conversatorios «La secundaria que queremos construir». Ministerio de Educación.

Montgomery, M. (2020). Identity development theories. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1-12. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad452>

Paradise, R. (2005). Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 26, 12-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815914003>

Pease, M. (1999). *Lo que somos y lo que queremos ser. Jóvenes limeños construyendo identidad*. [Tesis de licenciatura en Antropología, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/8082>

Pease, M. A., Pain, O., Minami, V., Ordinola, E., Figallo, F. y Gutiérrez, P. (2015). *Las características de los ingresantes a la PUCP y su relación con el rendimiento*. Dirección de Asuntos Académicos, Pontificia Universidad Católica del Perú. http://cdn02.pucp.education/academico/2016/04/22163918/DAA_EA_caracteristicas_ingresantes-PUCP_relacion_rendimiento1.pdf

Pease, M., Cubas, A. e Ysla, L. (2012). *Mitos y realidades sobre los adolescentes y sus aprendizajes*. Ministerio de Educación.

Pease, M., Guillén, H., De la Torre, S., Urbano, E., Aranibar, C. y Rengifo, F. (2021). *El mundo interno del adolescente. Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida*. Tomo I. *Ser adolescente en el Perú. Aproximaciones a la adolescencia del bicentenario*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Portocarrero, G. (1998). Ajuste de cuentas. Las clases medias en el trabajo de TEMPO. En G. Portocarrero (ed.), *Las clases medias. Entre la pretensión y la incertidumbre* (pp. 9-37). SUR y Oxfam.

Rogoff, B. y Gutierrez, K. (2011). Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica. En S. Frisancho, M. T. Moreno, P. Ruiz Bravo y V. Zavala (eds.) *Aprendizaje, cultura y educación* (pp. 23-39). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1, 7-58.

Schwartz, S. J., Adamson, L., Ferrer-Wreder, L., Dillon, F. R. y Berman, S. L. (2006). Identity status measurement across contexts: Variations in measurement structure and mean levels among White American, Hispanic American, and Swedish emerging adults. *Journal of Personality Assessment*, 86, 61-76. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8601_08

Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B. L., Forthun, L. F., Hardy, S. A., Vazsonyi, A. T., Ham, L. S., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K. y Waterman, A. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: A study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 839-859. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9606-6>

Schwartz, S. Manson, C. y Pantin, H. (2009). Longitudinal relationships between family functioning and identity development in Hispanic adolescents: Continuity and change. *Journal of Early Adolescence*, 29(2), 177-211. <https://doi.org/10.1177/0272431608317605>

Skhirtladze, N., Javakhishvili, N., Schwartz, S., Beyers, W. y Luyckx, K. (2016). Identity processes and statuses in post-Soviet Georgia: Exploration processes operate differently. *Journal of Adolescence*, 47, 197-209. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.006>

Sneed, J. R., Schwartz, S. J. y Cross, W. E., Jr. (2006). A multicultural critique of Eriksonian-based research and theory: A call for the integration of ethnic and racial identity theories. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6, 61-83.

Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.

Steinberg, L. (2017). *Adolescence*. McGraw Hill Education.

Urbano, E. (2019). *Lo que quiero ser: toma de decisiones respecto a la ocupación futura en adolescentes de dos instituciones educativas de Lima*. [Tesis de licenciatura en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13659>

Yoder, A. (2000). Barriers to ego identity status formation: a contextual qualification of Marcia's identity status paradigm. *Journal of Adolescence*, 23, 95-106. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0298>

María Angélica Pease Dreibelbis es Ph. D. en Psicología y magíster en Estudios Cognitivos en la Educación con concentración en Desarrollo Humano por la Universidad de Columbia. Licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Profesora principal del Departamento de Psicología de la PUCP. Coordinadora del proyecto «Ser adolescente en el Perú» (Unicef y PUCP) y miembro del Grupo de Investigación en Psicología, Cultura y Género. Tiene investigaciones en temas de adolescencia, en la interacción entre el desarrollo humano y los procesos socioculturales. Además, es actriz y directora teatral, y miembro de/Otro colectivo/teatro. Es directora de la Dirección Académica de Responsabilidad Social Universitaria (DARS) de la PUCP.

Cesar Marcelo Aranibar Chacon es licenciado en Psicología con mención en Psicología Social por la PUCP. Cursa una maestría en Clinical Mental Health Counseling en Barry University (Estados Unidos). Es investigador del Grupo de Investigación en Psicología, Cultura y Género (PUCP) y formó parte del proyecto de investigación «Ser adolescente en el Perú» (Unicef y PUCP). Es autor de publicaciones sobre adolescencia y educación, con especial interés en el desarrollo humano durante la adolescencia, el género y la sexualidad, así como en las representaciones sociales desde el paradigma de la psicología cultural.

Estefanía Urbano Flores es licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa y magíster en Estudios Culturales por la PUCP. Integra el proyecto «Ser adolescente en el Perú» (Unicef y PUCP) y es miembro del Grupo de Investigación en Psicología, Cultura y Género. Participó en distintas investigaciones de abordaje cualitativo relacionadas con educación y desarrollo.

Mónica Silvana Guerrero Concepción es licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa por la PUCP, y magíster en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Integró el proyecto «Ser adolescente en el Perú» (Unicef y Perú). Ha participado en distintas investigaciones relacionadas con la educación.

María Fernanda Leiva Podestá es bachiller en Psicología por la PUCP. Ha participado como asistente de investigación en diversas investigaciones sobre educación, desarrollo integral y adolescencia.

Recepción: 15/6/2024
Aceptación: 26/9/2024